

Wünsche, Konrad

## **Tabus über dem Schülerberuf**

*Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 3, S. 369-381*



Quellenangabe/ Reference:

Wünsche, Konrad: Tabus über dem Schülerberuf - In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 3, S. 369-381 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-111801 - DOI: 10.25656/01:11180

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-111801>

<https://doi.org/10.25656/01:11180>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 39 – Heft 3 – Mai 1993

## *Essay*

- 369 KONRAD WÜNSCHE  
Tabus über dem Schülerberuf

## *Thema: Theorie der Erwachsenenbildung*

- 385 KLAUS HARNEY  
Moderne Erwachsenenbildung:  
Alltag zwischen Autonomie und Diffusion.  
Zur Einführung in den Themenschwerpunkt
- 391 JOCHEN KADE  
Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenen-  
bildung
- 409 SYLVIA KADE/DIETER NITTEL/SIGRID NOLDA  
„Werte Bürgerinnen und Bürger! Liebe Teilnehmerinnen und  
Teilnehmer!“  
Institutionelle Selbstbeschreibungen von Volkshochschulen in  
politischen Veränderungssituationen
- 427 WOLFGANG SEITTER  
Erwachsenenbildung zwischen Europäisierung und nationalen  
Traditionen
- 443 ORTFRIED SCHÄFFTER  
Die Temporalität von Erwachsenenbildung.  
Überlegungen zu einer zeittheoretischen Rekonstruktion des  
Weiterbildungssystems

## *Thema: Interkulturelle Erziehung*

- 465 LUCY KORTRAM/BEN VAN ONNA †  
Selektive Rollenzuweisung in interethnischen Beziehungen  
am Beispiel der Erwachsenenbildung

- 483 MICHAEL BOMMES/FRANK-OLAF RADTKE  
Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern.  
Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule

### *Besprechungen*

- 501 MAX LIEDTKE  
*Gisela Miller-Kipp*: Wie ist Bildung möglich?  
Die Biologie des Geistes unter pädagogischem Aspekt
- 507 UWE HENNING  
*Helmut Heiber*: Universität unterm Hakenkreuz. Teil 1: Der Professor im Dritten Reich. Bilder aus der akademischen Provinz  
*Eckart Krause/Ludwig Huber/Holger Fischer* (Hrsg.):  
Hochschulalltag im „Dritten Reich“.  
Die Hamburger Universität 1933–1945
- 510 KLAUS KRAIMER  
*Werner Helsper/Hermann J. Müller/Eberhard Nölke/Arno Combe*:  
Jugendliche Außenseiter.  
Zur Rekonstruktion gescheiterter  
Bildungs- und Ausbildungsverläufe

### *Dokumentation*

- 517 Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1992
- 547 Pädagogische Neuerscheinungen

# Contents

## *Essay*

- 369 KONRAD WÜNSCHE  
Taboos Related to the Student Profession

## *Topic: The Theory of Adult Education*

- 385 KLAUS HARNEY  
Modern Adult Education: Workaday Routine Between Autonomy  
and Diffusion – An Introduction
- 391 JOCHEN KADE  
Conditions of Learning Beyond Adult Education
- 409 SYLVIA KADE/DIETER NITTEL/SIGRID NOLDA  
“Dear Citizens! Dear Participants!” – Institutional self-portrayals of  
colleges of further education (Volkshochschulen) in times of political  
change
- 427 WOLFGANG SEITTER  
Adult Education Between Europeanization and National Traditions
- 443 ORTFRIED SCHÄFFTER  
The Temporal Structure of Adult Education – Reflections on a time-  
focussed theoretical reconstruction of the system of further education

## *Topic: Intercultural Education*

- 465 LUCY KORTRAM/BEN VAN ONNA †  
Selective Role Assignment In Interethnic Relations In  
Adult Education
- 483 MICHAEL BOMMES/FRANK-OLAF RADTKE  
Institutionalized Discrimination Against Migrant Children –  
The production of ethnic differences by the school

## *Reviews*

501

## *Documentation*

- 517 Habilitations and Doctoral Dissertations in Pedagogics

## Tabus über dem Schülerberuf\*

„Tabus über dem Schülerberuf“, läßt sich die Überschrift meiner kleinen Abschiedsrede auf einen Kalauer ein? Wie erinnerlich, hielt THEODOR W. ADORNO 1965 vor den Berliner Bildungsforschern um HELLMUT BECKER einen Vortrag, in welchem er sich „Tabus über dem Lehrberuf“ widmete. Er, soll er sich geäußert haben, neige zum Wortwitz. Nun denn, nehmen Sie das folgende unter solchem Vorzeichen der Ironie, wenn ich meinerseits „Tabus über dem Schülerberuf“ glaube konstatieren zu sollen. Eine Gelegenheitsansprache mit dem Blick zurück, hoffentlich ohne Larmoyanz, auf Lehrjahre. Und dies in jedem Sinne, denn daß der Lehrer das Problem von BRECHTS GALILEI hat: „Wir lehren, lehren, aber wann lernen wir?“, das setze ich voraus, das bedarf nicht demütiger Ausgrabungen.

Von Tabus sollte ADORNOS Vortrag handeln, Tabus welcher Art? „Ich brauche also den Tabubegriff einigermaßen streng, im Sinne des kollektiven Niederschlags von Vorstellungen, die ... ihre reale Basis in weitem Maße verloren haben, ... die sich aber aber, als psychologische und soziale Vorurteile, zäh erhalten und ihrerseits wieder in die Realität zurückwirken, reale Kräfte werden“ (ADORNO 1969).

Tabu sei also nicht, was als Stammesgeheimnis von Schweigen zugedeckt wird, vielmehr etwas wie ein eingenistetes Denkgebot, eine unbegründete aber wirkende Konnotation, eine habituell gewordene Entstellung. Dabei ging es im Falle von ADORNOS Vortrag so zu: Kaum waren die Tabus von ihm genannt, lagen vor, gerieten sie – so will es jedenfalls meine Erinnerung – in Zusammenhänge, die ADORNOS Entdeckung umwerteten. Etwa in Zusammenhang mit FÜRSTENAU'S Aufsatz über die „Psychoanalyse der Schule als Institution“ von 1964. Die Lehrer-Tabuerörterung galt sogleich als Lehrerdemontage und geriet somit zu einer Lehre von der Schülerselbstbefreiung.

Eine Lehrer-Rede, die sich vehement gegen die Herabsetzung des Lehrers als „kastrierten“, „verwalteten Steißtrommler“ richtete, die ihn aufklärend befreien und seine Würde als forschend Lehrenden wieder herzustellen trachtete, wurde sozusagen von den Schülern als ihre eigene Neuigkeit gelesen. Aber keineswegs war dieser VOLTAIRE, nachdem er die Kirche des ancien régime entlarvt hatte, dazu übergegangen, seine Hoffnung auf den vierten Stand und sich an die Spitze einer Bewegung zur Massenbefreiung zu setzen. Meine Erinnerung mag überpointieren, doch immerhin, Lehre als Institution bedurfte

---

\* Abschiedsvorlesung, gehalten am 4. Februar 1993 an der Technischen Universität Berlin.

für ADORNO keiner eigenen Rechtfertigung. Der Lehrer übt den Lehrberuf aus, punctum. Was vielmehr von ihm ausdrücklich verächtlich gemacht wurde, waren Jugendbewegung und Reformpädagogik, WYNEKEN und die „schwachsinnige Verehrung der Beatles“, die „törichte Formel von der Jugendkultur als einer eigenen Kultur, die ja heute in der Ideologie von der Jugend als Subkultur fröhlich Urstand feiert“ (ADORNO 1969, S. 83). Und: „Im Cliché ... verschmelzen infantile Züge mancher Lehrer mit solchen vieler Schüler.“ Lehrer, die statt zu lehren, mit ihren Schülern Fußball spielen, seien beliebt, schließlich glichen sie irgendwie aus, was die Schüler als ihr eigenes Manko empfänden, „daß sie noch keine selbständigen Subjekte sind“ (ADORNO 1969, S. 78). Kokett nannte ADORNO seine Auffassung „reaktionär“, Lateinunterricht bringe den Schülern mehr als eine Klassenreise nach Rom (ADORNO 1969, S. 82), denn zu den ihm wichtigen Bedingungen der Schule gehörte es, „sich als Sphäre eigenen Lebens und mit eigener Gesetzlichkeit zu etablieren, nach außen nicht hemmungslos offen zu sein“, usw. usf. Hier sprach sich ein Bedürfnis nach Ordnung, Differenz und Distanz aus.

Lag ein Mißverständnis seines Publikums vor? Predigte starrsinnig jemand gegen den Zeitgeist? Ohne die Umwertung dieser „Tabus über dem Lehrberuf“ überbewerten zu wollen, hier waren den Anlaß betreffend aufrichtige Gedanken ausgesprochen worden. In gehörigem Abstand sag' ich's: ich versuche nun ein Gleiches.

Dabei will ich so verfahren: Nach den ADORNOSchen Tabus führe ich einiges auf, was als „Tabu über dem Schüler“ gelten kann. Danach wende ich mich dem Widerspruch zu, der den tabuisierten Schülerbegriff beherrscht, heute ein Grundwiderspruch, wie ich ausführen möchte, zwischen Rechtsperson und psychologischer Physiognomie des Schülers. Diesen Widerspruch suchte man durch Konstruktion einer Schülerkultur positiv zu wenden und so aufzulösen. Ich möchte zeigen, daß man damit die Schülerkarriere meint, wie deren schulpädagogisches Verständnis nahelegt: Da stoße ich auf Elemente des Schülerberufs, zuerst das bekannte „Zeitopfer“.

Ich werde sodann den konventionellen Schüler beschreiben. Darin liegt der Angelpunkt meines Versuchs. Von dort aus stelle ich anschließend die Qualitäten des Schülerberufs dar (MUTH).

Am Ende werde ich Bestätigungen und Zweifel vortragen, wie sie mir zuge tragen wurden bzw. mir selbst gekommen sind.

Vorerst also ein paar Tabus über dem Schüler. Ich schicke, durchaus in salvatorischer Absicht, eine Bemerkung voraus, nämlich die Versicherung, ich bezweifle nicht, reformpädagogische Topoi, ob sie auf anthropologische Hypothesen oder auf standespolitische Schlagwörter zurückgehen, möchten bedeutsame Aussagen über heranwachsende Menschen enthalten und für deren Erziehung positive Anregungen vermitteln (SCHONIG 1991; ULLRICH 1990). Mich beschäftigt: Wie wirken sich solche Topoi aus, die populäre Reformsprache, etwa das allgemeinplatzfähige „Genie im Kinde“? Derartiges auf den Schüler bezogen, habe ihn entstellt, habe ein Klischee an ihm wirksam werden lassen, das sich unterrichtsmethodisch fortpflanzte, und das nenne ich „Tabu über dem Schüler“.

Die Provenienz des jeweiligen Tabu mag bis in den Pietismus oder noch weiter zurückreichen, die Reformpädagogik ist nicht an allem schuld. Zum

Beispiel die überwältigende Gewissensfrage A.S. NEILLS: „Wollen wir, daß unsere Kinder so werden wie wir?“ (NEILL 1969, S. 203). Zerknirschungsschau eher als kritische Devise, wiederholt Bekehrungs- und Innovationsverlangen früher Zeiten.

Wichtige Beispiele für schließlich Schulrealität erzeugende Tabus wären insbesondere Vorstellungen, konkret oder phantastisch, welche den Primat des Kindes über den Schüler durchzusetzen verlangen. Sie insistieren, ein Schüler sei in Wahrheit Kind, der Alterszuordnung wird der eher emphatische Kindbegriff untergejubelt, und solches Kind wird dann auch von vornherein als leidendes Kind verstanden. Schülergewalt heißt dann „Leiden an der Gesellschaft“; die aus der „Integration einer Existenzweise herausgerissenen Kinder“ werden in der Schule entweder apathisch oder zu Gewalttättern gemacht (ZINNECKER). Die Kontinuität der Argumentationsfigur „Seelenmorde in den Schulen“ wurde beschrieben (OELKERS 1989b), sie hält sich durch. Das Bild vom Schüler trägt bleibend die Züge eines Kindes, das als Mensch nicht, bis heute nicht ernstgenommen wird, da hilft kein PESTALOZZI.

Die Überlegung, „Kindgemäßheit“ sei mit Schule im Grunde unverträglich (HÄNSEL 1989), aber eine ernsthaft konsequent entschulte Gesellschaft auch nicht möglich, führt zu einer skeptischen Dennoch-Hoffnung auf weitere Pädagogisierung der Schule und dies, indem man deutlich bemerkt: „Dieser Widerstand (zwischen Kindgemäßheit und Schule) muß durch die vage Beschreibung der neuen Schule verdeckt werden. Das Kind bzw. der Lehrer, der das Kind befreit, erscheinen damals wie heute als Retter aus der Not. Das Kind löst die Widersprüchlichkeit von Schule ... gleichsam in sich selbst auf.“

Ebenso hat der Schüler schöpferisch zu erscheinen und wenigstens für sich das Gefühl des Schöpferischen zu kultivieren, um zu erfahren, „wie sein Denken und Wollen unmittelbar in's Sprechen übergeht ... seine innere Fülle nach außen fließt“ (vgl. OELKERS 1989a, S. 88).

Ähnlich kann auf „Gemeinschaft“ bestanden werden. Das Tabu verlangt von der Schule auf die exemplarischen Landerziehungsheime zu achten, denn die „suchen nach Antworten auf die Sinnkrise der modernen Industriegesellschaft ... der Lebensraum Schule muß etwas anderes sein als ein Ort, an dem Stoff konsumiert und um Punkte konkurriert wird“ (SEYDEL 1989, S. 15). Statt dessen nun Gemeinschaftsgefühl, welches Lebenssinn errahnen läßt.

Schließlich scheint es weiter um den existentiellen im professionellen Lehrer zu gehen, um den, dessen pädagogische Liebe aufgefordert bleibt zur „Einführung in das Kind und seine Anlagen, in die Möglichkeiten seiner Bildsamkeit, immer in Hinblick auf sein vollendetes Leben“ (NOHL 1949, S. 136). Die „Suche nach dem Schüler“ führte zur Suche nach der „Sicht des Schülers“ (FROMM 1987), führte notwendig zu der Unklarheit, „ob wir etwas über die Sicht der Schüler erfahren, oder darüber, wie sie die Lehrer einschätzen“ (FROMM 1987, S. 219). Nun sollte aber doch die Kenntnis dieser Sicht gerade „gewichtiges Lernen“ (RUMPF/DIEDERICH 1984) ermöglichen helfen! Lehrer verlangen nach einer nie erreichbaren und immer unwahren Ganzheit ihrer Schüler, sie finden höchstens in Augenblicken das Gefühl eines Ganzheitserlebnisses. Ihre Suche läßt weitere Tabus auch über dem Lehrerberuf entstehen, diesmal weniger den Kastrierten oder den Verwalteten als den (hilflosen) Hel-

fer und den (kranken) Heiler; eine klare Trennung von Didaktik und Therapie scheint häufig unerwünscht.

Ich komme zu dem Abschnitt meiner Rede, der von dem Gegensatz zwischen Schüler und Schüler, zwischen Person mit Rechtsanspruch und der psychologisch verstandenen Physiognomie Schüler handelt, eine Art Grundwiderspruch.

An erster Stelle sollte der Schüler als Rechtssubjekt, als einer mit Rechtsanspruch genannt werden, meine ich. Er geht zur Schule und erhebt damit einen Anspruch, den man ihm nicht verweigern kann. Es handelt sich eben nicht bloß um die Nachfrage eines Menschen, der seine Bedürfnisse befriedigt sehen möchte, das Angebot der Schule gilt nicht einem Kunden, sondern einem Rechtssubjekt.

Das Tabu will nun, es gehe um die quasi privaten Bedürfnisse des Schülers als eines lernfreudigen Kindes, wenn die vorlägen, müßten sie befriedigt werden. Wenn nicht, dann nicht. Aber der Schüler hat sein Recht wahrzunehmen. Sagt man, die Sechsjährigen brennen darauf, in der Schule Lesen und Schreiben zu lernen, so erklärt man sie als fähig und in der Lage, ihr Recht auf Bildung zu realisieren. Und das werden sie selber merken, spätestens, wenn sie erstmals lustlos zur Schule gehen. Denn ihr Recht auf Bildung verpflichtet den Staat zu entsprechenden Angeboten und verpflichtet die Schüler, diese wahrzunehmen.

Wird das Recht auf Bildung als Menschenrecht erkannt, so ergeben sich daraus Konsequenzen für jeden, für den Menschenrecht in Anspruch genommen wird. Sie ergeben sich aus der Menschenrechtsdeklaration (1948) und der Charta der Rechte des Kindes (1959). Diese Rechte wurden später durch Konventionen präzisiert, sie lassen offen, wie weit sie positiv realisierbares Recht verkünden. Schließlich kann der Staat nur ein gewisses Minimum für jeden garantieren: unentgeltlich das Alphabet und weitere elementare Kulturtechniken zu lehren, die freie Nutzung des Schonraumes Schule als Schutz vor wirtschaftlicher Ausbeutung der Kinder, vor deren sittlicher Verführung und vor Aberglauben und Unwissenheit zu gewährleisten. Nutznießer solcher Gesetze nennen wir Schüler.

Das Schulverhältnis ist ein positives Rechtsverhältnis, konventionell begründet. Wollte man die Kinder vom „Zwang“ zu Schule bzw. Unterricht freisetzen, „Zwangsschüler“ werden sie gegenwärtig oft genannt, befreite man sie von der Konvention, die sie schützt. Im Dienste dieser Konvention kann der Lehrer sie nur vor Unrecht schützen, nicht vorm Unglücklichsein. Der Schüler, welcher über Rechte verfügt, ist nicht der gleiche, um den sich die Psychologie kümmert. Sie wurde von der Pädagogik selber zu dem Zweck erdacht, das Innere des Zöglings zu erkunden. Die Mechanismen der Verdrängung, der Verarbeitung und des Gleichgewichts, wie sie den Gang der Bildung hindern oder ermöglichen, beschrieb zuerst HERBART. Das psychologische Subjekt war eines, das lernt. Eine wesentliche Erweiterung dieser Perspektive begründeten Psychologien, denen es darum ging, das Kind und zwar als Ganzes zu verstehen. Holismus begünstigte den emphatischen Kindbegriff.

Die ADLERSche Individualpsychologie, die „an der Ausgestaltung der Schule zur Erziehungsschule mitzuwirken“ (ADLER 1973, S. 21) trachtete, legitimierte wissenschaftlich die bereits von der schönen Literatur seit zweihundert Jahren,



etwa seit dem Armen Mann im Tockenburg oder MORITZENS Anton Reiser mit der zugehörigen Erfahrungsseelenkunde, eingeführten lebensgeschichtlichen Standardmotive: früheste, echte und falsche Kindheitserinnerungen, den Kampf mit dem Vater, Schülerphantasien und Träume, häusliche Verhältnisse, Neigungen, Lieblingsspiele und Interessen, Erfolgs- und Mißerfolgserwartungen. Die interpretatorische Auflösung des Syndroms beschert die Elemente zu seiner Neukonstruktion in heilend pädagogischer Absicht, man behandelt sie durch die Schulkinder im Unterricht. So entstehen unwiderstehlich glaubhafte Figurationen, die Welt des Knaben in der Novellistik von Naturalismus und Jugendstil. Von den Lesern wurden die hier bereitgestellten Muster für die eigenen Wahrnehmungen an Schülern, Lehrern und Schule aufgegriffen, BeobachtungsfILTER des Schullebens. Gerade im Bereich der Reformpädagogiken gab es eine fließende Grenze zwischen solcher Novellistik und pädagogischer Literatur. Seit C. PH. MORITZ und bis THOMAS BERNHARD sammelte man eindrucksvolle Belege, wie Schullehrer zum Verhängnis von Schulkindern werden, ja wie der Schulbesuch selbst verderbenbringend ins Leben der Kinder eingreift. Es geht dabei regelmäßig um Kinder, die exemplarisch für „das Kind“, aus sich heraus hoch begabt, bisweilen genial, stets in ihrer ungewöhnlichen Sensibilität überaus edel sich erweisen. Durch den Umgang in der Schule und den Anforderungen dort verwundet, erkranken sie zuerst seelisch, dann somatisch und sterben daran schließlich. Die Schule hat sich an ihnen unfähig gezeigt, mit ihrem Schüler menschlich umzugehen. Dieses Gerücht muß Lehrer zweifeln lassen, ob sie nicht selber ihre Schüler durch ihren Unterricht, ja durch ihr bloßes Lehrersein, um die Früchte ihrer Bildsamkeit brächten. „Weil die Schule des Kindes Leben und Lernen trennt, weil die Schule dieses lebendigste Lebewesen zwingt, in ihren Räumen ein intelligentes oder dummes, aber ein Lernwesen zu sein ... Gott verzeihe ihr. Ich kann es nicht“, räsionierte BERNFELD (BERNFELD 1925, S. 169).

Pädagogen, die einen Antagonismus zwischen Kind und Schüler unterstellen, haben immer wieder versucht, daraus institutionelle und didaktische Konsequenzen zu ziehen. Der Schüler sei das um sich selbst gebrachte Kind, diese Formel behauptet sich. An das Kind scheint immer noch vage eine Verheißung geknüpft, nie an den Schüler.

Den Kindern alles in allem sein, diesen geheimen Wunsch hegen seit PESTALLOZZI sogar als ein Ideal viele Lehrer. Trotz aller Einwände scheint sich da eine Norm ins Herz geschlichen zu haben, sonst könnte nicht mit solchem Bedauern darauf verwiesen werden, in der Schule würden Kindern wie Lehrern wesentliche Subjektanteile hinterrücks ausgegrenzt. Diese Subjektanteile, die aus psychoanalytischer Sicht gerade ein kritisches Potential des pädagogischen Verhältnisses bilden, weil sie dazu verführen, in der Schule Erfahrungen machen zu lassen, die nicht in die Schule passen, sie sollen als persönlich-private Erfahrungen den Unterricht beleben. Die Konsequenz liegt nahe, ähnlich der Individualpsychologie zu verfahren und im Unterricht sämtliche Aspekte des Subjekts Kind zu thematisieren, weil es sich selbst seiner natürlichen Ressourcen vergewissere, welche durch die fremden, irritierenden und faszinierenden Beziehungen der Schule angetastet werden könnten und nichtig werden. Das Kind schon im Vorschulbereich, erst recht später, soll durch Selbstbestimmung und Selbstdarstellung Identität erlangen und entfalten: „Selbstwerdung“. Das

Kind will sich gegen die Schule erhalten, das Erlebnisselbst bildet sich zur Erlebnisidentität. Somit wird Kind zum radikalen Gegenbegriff zu Schüler. Letzterer führt ein entfremdetes Dasein, das Kind hingegen gehört sich selbst, auch und gerade gegen die Institution. Subversiv zieht sich Schülerkultur durch die Zeiten, im 20. Jahrhundert hat ihr weitgehend die Sympathie der Pädagogen gehört. THEODOR WILHELM sogar urteilt mit Ambivalenz: „Stand man als Schüler um die Jahrhundertwende zu dem bedenklich formalisierten und intellektualisierten Schulbetrieb in teilweise leidenschaftlicher Opposition und distanzierte sich als ‚Bündischer‘ von der Schule als einer Veranstaltung der Erwachsenen, so sind heutige Jugendliche auf eine bemerkenswerte Weise schulkonform. Schule und Unterricht werden als eine unerläßliche Lebensvoraussetzung in Kauf genommen ...“ (vgl. MUTH 1966, S. 7).

Während die Konformisten aus Lehrpersonal und Schülerschaft auf der Vorderbühne fromm posieren, entfaltet sich das Leben der Schülersubjekte auf deren eigener Plattform, der Hinterbühne. Dort stellen die Rechtssubjekte ihre Forderungen, die Seelen dürfen die Artikulation ihrer Nöte und Sehnsüchte versuchen und die Individuen gruppieren sich zu ihnen gemäßen sozialen Formationen. Als Schülerkultur lassen sich jene Themen bearbeiten, um die es den Kindern und Jugendlichen wirklich geht, denn hier sprechen sie ihre eigene Sprache. Diese Schülerkultur geriet leicht zu einer Apotheose der Disfunktionalität. Das Modell Vorderbühne – Hinterbühne war als eine Tiefenstaffelung und Mehrstimmigkeit durch Ausdifferenzierung der Institution darstellbar, doch jetzt gerät die Gesellschaft auf der Hinterbühne in den Genuß eigener Institutionalität: die autonome Rebellentruppe und ihre Ästhetik des Widerstandes in der Schule.

Die Schülerkultur verfügt über einen besonderen Wohnstil, Mode und Umgangsformen. Vor allem aber über eine eigene Geschichte, nämlich die ihrer subversiven Techniken und Strategien gegen den Unterricht. Danach steht Schülern ein Vorrat an Erfahrungen zur Verfügung, Methoden auch der psychischen Gewalt, die von den Erforschern der Schülerkultur als Gegengewalt definiert wird, in der Annahme, die verursachende Gewalt sei die der Schule, welche anordnet und lehrt. Davon wollen sich die Träger der Schülerkultur befreien: „Schülerselbstbefreiung“. Der Begriff vermittelt das ganze Pathos existenzieller Betroffenheit, aus dem Schülerkultur lebt. Für die Betroffenen gehe es um drei zentrale Themen: Wie überleben wir in der Institution? Wie unterlaufen wir die Lernanforderungen? Wie lösen wir uns aus der Abhängigkeit von unseren Eltern? Solche Fragen leuchten ein, doch man bedarf zu ihrem Verständnis nicht der Konstruktion einer Schülerkultur. Sie erzählt von einer Existenzform und meint eine Karriere.

Schülerkarrieren verlaufen erfolgreich, wenn sie in einem oder mehreren der Spannungsfelder, die eben angefragt wurden, nicht verharren, sondern das dahinter liegende Ziel erreichen. Wenn Schüler also nicht bloß überleben, sondern lernen, mit der Entfernung von Bedürfnissen zu leben. Wenn sie nicht nur eine Geschicklichkeit im Umgang mit Anforderungen erwerben, denen sie nicht ganz gewachsen sind, sondern dies einsetzen, um den Schulabschluß zu erreichen. Wenn sie nicht nur der Bevormundung durch die Eltern und ähnlich ihnen übergeordneten Erwachsenen widersprechen, sondern mündig und selbständig werden.

Die hier sogenannten Themen der Schülerkultur sind nämlich nur die verkürzten Fragestellungen schulpädagogischer Problematik, wie sie immer wieder mit Blick auf die schulischen Prozeduren reflektiert wurde. Zuerst die Askese, die mit einem Schonraum Schule den Kindern abverlangt wird, ein Zeitopfer, das ihnen Gegenwart entzieht. Dann die Laufbahn, die mit den Fortschritten des Lernens in Aussicht gestellt wird. Schließlich das Leben in der Schulklasse unter Gleichen, das die Schüler von ihren Elternhäusern distanziiert.

Die Schülerkarriere verlangt Zeitaufwand im Ganzen und zahlreiche kleinere, doch spürbare Verzichtes darin eingeschlossen. Zuerst, in früher Kindheit in der Grundschule, wird dieser Verzicht wie ein Opfer durch Fremdkontrolle von den Eltern und Lehrern abgenötigt, später gerät er grundsätzlich ins Bewußtsein des Schülers. Im Laufe der Schulgeschichte wurden die Schüler und die Schülerinnen unterschiedlich auf die Zukunft hin gefordert, für beide aber durfte vorausgesetzt werden, daß sie im Interesse ihres eigenen, mehr und mehr eigenen Lebensplanes sich anstrengten und Selbstdisziplin übten. Auf jeder Stufe ihrer Entwicklung galt es auf Lebensgenüsse teilweise oder ganz zu verzichten. Vor allem systematisches Lernen verlangte eine gewisse Askese. Die Lehrer predigten ständig den „Verzicht auf den Apfel am Baum vorm Schulfenster“, wie eine alte Lesebuchgeschichte das sinnfällig zu machen versuchte, solcher Verzicht werde später gegen Wohlstand und Ansehen eingetauscht. Derartige Predigten wurden von den Pädagogen nicht unbedingt guten Gewissens gehalten, waren sie sich doch dabei der Zumutung für ihre Schüler bewußt.

SCHLEIERMACHER: „Nun will aber das Kind in jedem Moment irgend eine gewisse Lebenstätigkeit ... Jede pädagogische Einwirkung stellt sich dar als Aufopferung eines bestimmten Moments für einen künftigen, und es fragt sich, ob wir befugt sind, solche Aufopferungen zu machen ...“ (SCHLEIERMACHER 1983, S. 46).

Man darf einen Großteil der Unterrichtsmethodik als immer neuen Versuch ansehen, den Kindern ihren Verzicht, den sie als Schüler leisten, zu erleichtern. „Spiel im weitesten Sinne zur Befriedigung des Moments ...“ unterschied SCHLEIERMACHER von der „Übung als Beschäftigung, die sich auf die Zukunft bezieht“ (SCHLEIERMACHER 1983, S. 50). So würde der „Schüler in jedem Augenblick als Mensch behandelt werden“, zumal man hoffen konnte, die Schüler lebten nicht dauernd kindlich „in der Gegenwart allein“. Vielmehr würde mit der Zeit der einzelne imstande sein, selber „zu wollen, daß in der Erziehung Rücksicht auf die Zukunft genommen werde“ (SCHLEIERMACHER 1983, S. 48), weil die eingeschlagene Schulkarriere schon Element der eigenen Biographie und des Bildes von sich selbst geworden ist.

Die konflikträchtige Frage bleibt, ob dem Schüler eine sachlich vorgegebene Hierarchie der Lernziele akzeptabel ist. Der Lernweg, den er zugunsten seiner Karriere zurücklegen möchte, führt eben auch vom Einfachen zum Schwierigen, vom Begrenzten zum Universellen und von der Übernahme der Werte zur erst später oder nie gelingenden selbständigen Auseinandersetzung mit den Konventionen.

Ich versuche als Nächstes eine Beschreibung des, wie ich sagen möchte, konventionellen Schülers. Konvention, ein noch unerprobtes Motiv unseres

Themas: Ein Schüler, der vom Tabu des aus sich selbst gerechtfertigten Kindes frei ist, wird von Konvention gesichert. Die Lehrperson repräsentiert die Konvention, bestimmte, begründete und kontrollierbare Ansprüche; sie repräsentiert die allgemein anzuerkennende Kultur, das zugängliche Archiv, den Lehrplan.

Grob gesprochen meine ich:

Seit hundert Jahren steht „Schüler“ im Geruch, eine nicht-pädagogische, gar eine unmenschliche Situation zu bezeichnen. Nach dem von der geisteswissenschaftlichen Bildungstheorie beschriebenen „Zögling“ stand ein positiv pädagogischer Begriff des Schülers nicht mehr zur Verfügung. Was ich heute zu skizzieren suche, ist ein für die Gegenwart akzeptables Bild des Schülers, der nicht mehr Gegenbegriff zu Kind, sondern eine pädagogische Größe eigener Art ist. Ich beklage die Schüler nicht; ich versuche, sie als eine achtbare Kategorie zu beschreiben. In diesem Sinne auch beziehe ich mich auf den sogenannten Schülerberuf.

Der Schülerberuf, er taucht in der Überschrift auf. Angesichts der dort verhängnisvoll über ihm schwebenden Tabus, scheint er der Rettung bedürftig, weil der Rettung wert. So verhält es sich, obwohl er als Profession noch gar nicht recht eingeführt ist. Ohne ADORNOS Beistand hätte am Ende sogar bei mir das Wort Schülersein sich behauptet. Aber meine Idee ist ja gerade gewesen, den Stellenwert des Schülers zu verbessern, indem man ihn gewissermaßen professionalisiert, das Schülersein sein läßt und aus den Phänomenen der Schülerexistenz nicht ontologisches Kapital schlagen will. Statt dessen möchte ich bei der Beschreibung des Schülers mit seinen Funktionen auskommen, ohne lebensweltliche Beigaben, was mir eigentlich gar nicht liegt. Denn wo bleibt dann der ganze Charme unserer Klientel, was geht dann noch von denen aus? Wirklich ahne ich gewisse Entbehrungen, welche uns Lehrern abverlangt würden, wenn es zum Schülerberuf kommt. Sehen wir zu. Was ist, nein, was kann ein Schüler? Ich versuche es mit dem Gleichnis von des Kaisers neuen Kleidern.

Der Kaiser zog im Glanze seiner neuen, nichts als eingebildeten Kleider durch die Stadt. Bekanntlich standen viele Menschen an der Straße und bewunderten ihn in seinem unbedeckten Leibe. Nun war da auch ein Kind am Wegesrand, das sprach laut: „Aber er hat ja nichts an!“ „Herrgott, hört die Stimme der Unschuld!“ sagte der Vater. „Er hat nichts an.“ „Dort ist ein kleines Kind, das sagt, er hat nichts an!“ „Aber er hat ja nichts an!“ rief zuletzt das ganze Volk.

Konsequenzen über den Text ANDERSENS hinaus wurden aus der Parabel mehrfach gezogen. Ich meinerseits will diesmal auf das Kind verzichten und an seiner Stelle einen Schüler an den Straßenrand stellen und nachdenklich den Reden umher folgend daraus für sich diese Lehre ziehen lassen: „Auch so ein Leib ist ein Kleid.“

Zu solcher Erkenntnis gelangt er, indem er die ganze Demonstration samt der Kommentare aus der Menge als eine Belehrung auffaßt. Ein Schüler besitzt keinen eigenen Zugang zur Wahrheit wie das kleine unschuldige Kind. Vielmehr denkt er immer erst hinterher, um aus der Belehrung sich eine Lehre zu ziehen, welche die Belehrung überholt. Ebenso wenig ist Untrüglichkeit seine Sache, desgleichen fehlt ihm jeder Verweis auf Utopisches, auf unerhört Neu-

es. Da ist er gar nicht modern, er überwindet das Alte nicht. Er bewegt sich innerhalb von Endlichkeiten. Die Bedeutung von des Kaisers Kleidern wird ihm durch deren Verhältnis zu Aussagen über Kleider bestimmbar. Der Schüler ist eine profane Figur. Er selbst verweist auf nichts. Er bildet sich am Alten, wodurch er es nolens volens nicht als Altes belassen kann. Er hindert es am Veralten, indem er es nachdenkt, ohne daß es ein Neues würde. Auf diesem Wege gelangen ihm dann Einsichten wie der zitierte Satz aus der Märchen-Anthropologie.

(In meinem Hinterkopf hält sich ein Verdacht, ob solcher Schüler in den didaktischen Modellen, an die wir uns erinnern, enthalten gewesen sei, und wenn, in welchen. Aber das kann ich hier jetzt nicht verfolgen. Die didaktischen Modelle der 60er Jahre sprechen den Schüler an, teils wie einen Zögling der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, teils ordnen sie ihn in Unterrichtsorganisation ein, wie ihre lernpsychologischen Voraussetzungen das verlangen. Beides halte ich für obsolet, aber das ist eine bloße Meinung, die näheres Zuschauen teilweise revidieren könnte. Ich verzichte auch auf eine Auseinandersetzung mit LANGEVELD, zumal JAKOB MUTH sich ausdrücklich auf ihn bezieht.)

Nun weiter: Der Lehrer einerseits, welcher auf Schüler setzt, strebt bei ihnen Ergebnisse an, die im Laufe der Zeit revidiert werden. Fundamentales bleibt nicht zu erwarten, alles was ein Schüler kann und weiß, war bereits in Beziehung gesetzt. Kein Ursprüngliches am Schüler vermag den Lehrer über die eigene Relativierbarkeit zu trösten. Originalitäten bei Schülern sind allemal historisch entsprungen, mit dem historischen Unrecht verflochten. Kompensations-Unterrichtsversuche durch den Lehrer suchen jedem Schüler Zugang zum Archiv zu verschaffen. Ob er die Bestände haßt oder liebt: Der Schüler, durch ihn und mit ihm und in ihm hat die archivierte Kultur zugänglich zu bleiben, verwandelt sie sich in gesellschaftliches Wissen. Dann läßt sich weitersehen. Schüler bewegen sich zwischen Beständen, und die nutzen sie, nicht der Kontingenz des Faktischen ausgesetzt, vielmehr der Form konventioneller Programme, etwa des ABC konfrontiert. Im Rahmen solcher Konventionen über die Nutzung der Bestände disponieren zu können, das hieße Schülerprofessionalität.

Zu den Schülern selbst: In der Schülerperson haben wir kein Ganzes vor uns, sondern ein Bündel. Sie ist ein Sammler von Qualifikationen (unter Berücksichtigung von deren Tauschwert). Sie übernimmt Sitten (soweit sie ihrem Integrationsbedarf dienen). Sie befriedigt Obsessionen (die sie im Überlebenskampf stärken). Ich versuche, solche Beweggründe auf Formeln zu bringen. Für Schüler, vor allem öffentlicher, allgemeinbildender Schulen, stecken diese Beweggründe wie Teufel im Detail ihrer Schultunden. Sie treten zutage als ein Bündel spezifischer Leistungen in Fächern, und nur die Person selbst vermag sie als Qualifikation mit Tauschwert oder als akzeptierte Sittlichkeit oder als stärkende Obsession einzuordnen. Denn die Schüler müssen so disponieren, daß sie am Ende in von ihnen angestrebten gesellschaftlichen Positionen funktionieren können. Schüler bilden ein Bündel von Schlüsselqualifikationen in ihrer Person aus, von Spezialisierungen und Kombinationen von Leistungen, „welche für sie die Grundlage für eine kontinuierliche Versorgungs- und Erwerbschance ist“. So definierte MAX WEBER (WEBER 1925, S. 80) den Beruf.

Die Möglichkeit, innerhalb bestimmt gezogener Grenzen, von einem ABC gesichert, über Lernaufgaben zu disponieren, sie kontrolliert auszuschließen und so von Aufgabe zu Aufgabe die ganze Karriere lang seine Zeit mitzuverwalten, wäre für mich schon genügend Voraussetzung zur Professionalität von Schülern. Es entstünde so eine gewisse Ähnlichkeit zwischen der Ausübung des Schülerberufs und dem, was eine ältere Pädagogik bei uns „Vorhaben“ nannte, hier eben die Schullaufbahn als eine Reihe von Vorhaben. Wir lesen bei JAKOB MUTH 1966 die Formel „Schülersein als Beruf“. Was hieß, daß die Tätigkeit von Schülern „sich nicht wesentlich von den Berufstätigkeiten der Erwachsenen in der Arbeitswelt unterscheidet“ (MUTH 1966, S. 5). Dies wurde von der Schullaufbahn mit ihren sämtlichen Stufen festgestellt. Für MUTH war Zur-Schule-Gehen selbst Berufstätigkeit, nicht Rolle und nicht Daseinsform (wenngleich dieser Beruf ihm „existentiell notwendig“ galt).

Schüler haben einen Beruf, so darf man das nennen:

1. Der Schulbesuch bedeutet für Heranwachsende durchaus eine Ernstsituation, deren Anforderungen wie Klassenarbeiten und Zeugnisse, und damit jegliche Lernaufgaben, Ernstfälle darstellen.
2. Ein Kind eignet sich mehr oder weniger gut zum Schüler, und damit hängt wiederum seine erfolgreiche Ausübung dieses Berufes zusammen. Es gibt auch hier also eine spezifische Berufsbegabung.
3. Die Schülertätigkeit verbraucht eine bestimmte Zeitspanne des Tages wie des Lebens. Das hat sie mit allen anderen Berufen gemeinsam, daß hier ein Zeitopfer, die Arbeitszeit, gebracht wird und honoriert werden muß.
4. Schließlich und vor allem wird der Schülerberuf inhaltlich durch eine bestimmte Aufgabe konstituiert. Er nimmt an der gesellschaftlichen Arbeitsteilung teil.

Der Ernstcharakter des Vorhabens Schülerberuf ist für MUTH kein fiktiver, gespielter, zufälliger, kein Starenkasten-Thema. „Denn es genügt nicht, daß von den Schülern lediglich die Arbeit an Vorhaben oder Projekten ernstgenommen wird. Für sie sollte die Schule und das Lernen im ganzen ein solcher Ernstfall sein“ (MUTH 1966, S. 53f.). „Das Kind ist für die Schule da“ (MUTH 1966, S. 37). Um des Kindes subjektive Zufriedenheit gehe es nicht, die Schule dürfe sich nicht Kinderbedürfnissen anbequemen, das Kind müsse sich seiner Aufgabe anbequemen, müsse Schüler werden. Solche Arbeit sei produktiver Widerspruch zu Bedürfnissen. „Allem Rücksichtnehmen auf das Kind liegt die Schule als eine unabänderliche Aufgabe voraus.“ (Ebd.)

Ehe ich schließe, hole ich mir schnell noch Hilfe. Sie kommt mir – ungewollt – von H. E. TENORTH: „Laute Klage, stiller Sieg“ – der Pädagogik nämlich. Die von ihm aus der Empirie abgelesenen und vermeldeten Tendenzen können meine Darstellung bekräftigen, doch läßt er auch den nicht leer ausgehen, der Verlangen nach Zweifeln an der Pädagogik hegt. Zuerst die Bekräftigung: „Heute nimmt die heranwachsende Generation ihre eigene Biographie und ihre Möglichkeiten in der Welt offenkundig so wahr, wie Pädagogen immer schon Lebensläufe beschrieben haben und formen wollten, nämlich als kontinuierlichen, nach pädagogischer Starthilfe auf sich selbst gestützten, eigendeterminierten Lernprozeß, der in öffentlichen Schulen beginnt und in der

lebenslangen Weiterbildung andauert. Diese Art des Verhaltens zur Welt, Lernen, ist damit zu einer der selbstverständlichsten Formen geworden ...“ TENORTH konstatiert dann, trotz solchen Sieges seien Klagen zu hören, weil „die Ausbreitung des Lernens Bildung nicht befördert hat, so daß die partikuläre individuelle Rationalität und die Vernünftigkeit der Gattung nicht mehr aneinander gebunden sind“. Es bestand wohl eine falsche Erwartung, was „Funktionsmechanismen der Pädagogik ... nach aller historischer Erfahrung zu leisten vermögen“ (TENORTH 1992, S. 137). „Schließlich scheint es fast so, als gehöre es zu den nicht erwarteten Überraschungen der Pädagogen selbst, daß sie den Lernenden tatsächlich zur Selbstbestimmung befähigen, wenn auch nur zur Selbstbestimmung über sein Lernen“ (TENORTH 1992, S. 138). „Darf man deshalb vom Sieg noch sprechen, wenn der Verbreitung von Lernwilligkeit zum Trotz die Menschen sich nicht gebessert haben und die Gesellschaft wenig Anzeichen für ihre Höherbildung zeigt?“ (TENORTH 1992, S. 137).

In Sachen Schüler scheint mir klar: Ich sehe aufgrund solcher Trendmeldungen den von mir beschriebenen, gelehrig weiterdenkenden Archivarbeiter bestätigt. Dann aber die problematische Höherbildung! Hier steckt eine Dunkelziffer.

Fehlanzeige in puncto Höherbildung genügt nicht, denn Bildung wurde versucht. Kam sie gelegentlich doch zustande? Gingen die Versuche meist ins Leere? Oder sind die Bildungsversuche mehr oder weniger schlimm mißlungen? Was alles zeigte sich, falls wir das Syndrom Nicht-gelungene-Höherbildung aufzulösen suchten? Eine Dunkelziffer. Wenn Höherbildung, welche mit WINKELMANN zu sprechen, die Grenze der gemeinen Natur übersteigt, zu gewachsener Ganzheitlichkeit konvergiert, so divergiert in eine Fülle von Dimensionen, was diese Grenze unterschreitet, zu Unansprechbarkeit, zu Unterscheidungsunfähigkeit bis zur Bedrohung materieller Voraussetzungen unseres Lebens. Mein Schüler war ganz innerhalb der Grenzen gedacht, welche die Konvention für den Menschen festlegt. Er selbst drückt daher eine gewisse Skepsis gegen die Höherbildung aus. Nun, Skepsis gegenüber höherbildender Pädagogik, deren Mythen, Dogmatik und Illusionen spricht auch aus den Arbeiten von WOLFGANG FISCHER, DIETER LENZEN, JÜRGEN OELKERS, KÄTHE MAYER-DRAWE, ANNETTE STROSS, die zur Literaturliste meines Versuches gehören. Und wenn ich recht sehe, haben die genannten kein Interesse daran, noch einmal fundamental Selbstkritik der Kultur zu üben, noch einmal freudig eine weitere Reform einzuklagen.

Meine eigenen Zweifel reichen aber so weit: Es genügt kaum das gewöhnliche Lernen von der Höherbildung, der mißlungenen, zu unterscheiden. Dem Schüler, wie dargestellt, folgt noch ein anderer Schatten: Das gewöhnliche Lernen zieht dessen Unterschreitungen nach sich. Höherbildung, welche mißlingt, erscheint als Fall, die mißlungene Konventionalität, die mißlungene Politesse als Devianz, als Krimen.

Das Lernen zu schützen, ist besonders die Schule berufen; die Grenzen der Konvention zu schützen, obliegt anderen Institutionen. Also Polizeischutz für den Musterschüler?

Nunmehr zum Schluß! Für derartige Versuche – wie ich hier einen unternahm – sieht eine alte Regel vor: ... das Ende muß ironisch sein. Soll heißen: Am Schluß steht häufig eine merkwürdige Wendung, die das Gesagte wieder

rückgängig zu machen scheint: Vielleicht ist alles auch ganz anders. Ich schaue mich nach einem Motiv für ein passendes Dementi um. Mein Gewährsmann ADORNO nannte sich „reaktionär“ (freilich nicht am Ende, sondern fast verschämt irgendwo dazwischen), mein Gewährsmann MUTH bezeichnete seine Überlegungen als „konservativ“ (dies bereits im Vorwort, wahrscheinlich hatte er es als letztes geschrieben, aber dann vorausgesetzt, damit sein Text sein Dementi dementieren kann). Sollte ich mich diesen Selbstbezeichnungen anschließen?

Ich wähle mir einen Fürsprecher, der mein Anliegen und mich profiliert, der damit gleichzeitig ein summary dieser Abschiedsrede verfaßt hat, und das alles in Versen. Der gesellige Anlaß heute möge folgenden Scherz verzeihlich machen:

„Schon seit mehren Wochen haben / drei intim bekannte Knaben / Fritz, Franz, Conrad hießen sie / – mit Verstand, Geduld und Müß / schöne Drachen sich gepappt / und zum Flug bereit gehabt, / so daß sie bis auf den Wind / mit der Sache fertig sind. / Endlich weht 'ne frische Briese, / und fort geht es auf die Wiese. / Conrad wandelt an der Spitze, / dann kommt Franz und schließlich Fritze. / Freund! Sprach plötzlich Franz zu Fritzen / siehst du Zöpfel's Äpfel sitzen? / Und als Fritze dies bejaht, / schreiet man sofort zur That. / Doch was Conrad anbetraf, / der geht weiter klug und brav. / Trefflich gut ging die Geschichte. / Franz hat Zöpfel seine Früchte. / Lirum larum! dachte er / Fritze hin und Fritze her! / Ich genieße was ich habe! / Damit ist der freche Knabe, / grad als wäre nichts passiert. / Äpfel essend fortmarschiert. / Saftig kann man's knirschen hören. / Soll das Fritzen nicht empören?? / Mit dem Fuße und mit Krachen, / gradesweges durch den Drachen, / giebt er Franzens rücksichtslos / einen wirkungsvollen Stoß. / Franz, der dieses krumm genommen, / ist sofort herum gekommen. / Und es hebt sich und es saust / seine zorngeballte Faust / durch den vorgeschützten Drachen, / gleichfalls unter großem Krachen, / dergestalt in Fritzens Nacken, / daß er meint, er muß zerknacken. / Jetzt sucht jeder sich zu decken, / und es wird so mit den Pflöcken, / wo die Schnur herum gewickelt, / emsig hin und her

gepickelt. / Franz zuerst durch kühnes Wagen / trifft genau auf Fritzens Magen. / Dafür sticht ihn Fritz der Flinke / in das Nasenloch das Linke. / So entspinnt sich auf die Länge / ein direktes Handgemenge, / was zunächst und augenscheinlich / für die Ohren äußerst peinlich. / Dennoch wird der Kampf zuletzt / noch am Boden fortgesetzt. / Grad kommt Zöpfel wie gewöhnlich, / um sich wieder mal persönlich / und gewiß zu überzeugen, / daß sein Obst noch an den Zweigen. / Wer – ruft er – hat dies gethan?? / Damit stockt sein Sprachorgan. / Ha! Jetzt wird er grausam heiter. / Er entdeckt die beiden Streiter. / Fritze kriegt den ersten Schlag, / weil er am bequemsten lag. / Und der Franz war schon vergnügt, / daß er siegt und oben liegt; / bis die Peitsche wieder pffft / und auch ihn empfindlich kniff. / Gern entrönnen nun die beiden, / um das Weitre zu vermeiden, / wären nicht die nöth'gen Beine / tief verwickelt in die Leine. / Also folgt der Rest der Hiebe. / Zöpfel thut's mit Lust und Liebe. / Sorgsam sammelt hierauf Zöpfel / seine hochgeschätzten Äpfel. / Einer nur ist angenagt, / was jedoch nicht viel besagt; / und so kehrt er hochofrenut / heim in seine Häuslichkeit. / Aber ach, wie traurig stand's / um den Fritze und den Franz. / So viel ist gewiß für sie: / ihre Drachen steigen nie, / während Conrad seiner schon, / dieser Erdenwelt entfloh, / höher stets und höher steigt, / bis man vor Erstaunen schweigt.“ (Busch).

## Literatur

- ADLER, A.: Individualpsychologie in der Schule. Frankfurt a. M. 1973.  
 ADORNO, TH. W.: Tabus über dem Lehrberuf. In: Stichworte. Frankfurt a. M. 1969, S. 68–84.  
 BERNFELD: Sisiphos oder die Grenzen der Erziehung. Leipzig 1925.  
 BUSCH, W.: Die Drachen. Gesamtwerk, 5. Bd. Olten 1959, S. 75 ff.  
 FISCHER, W.: Über den Mangel an Skepsis in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 5 (1990), S. 729–744.



- FROMM, M.: Die Sicht des Schülers in der Pädagogik. Weinheim 1987.
- FÜRSTENAU, P.: Psychoanalyse der Schule als Institution. In: Das Argument 29, 2/1964, S. 65ff.
- HÄNSEL, D.: „Kindgemäßheit“ – Programm einer Pädagogisierung der Schule. In: Pädagogik 5 (1989), S. 29–35.
- LANGEVELD, M.J.: Die Schule als Weg des Kindes. Braunschweig 1960.
- LENZEN, D.: Mythologie der Kindheit. Reinbek 1985.
- LUDWIG, O./KENTLER, H.: Der Begriff „Schüler“. In: Jahressheft „Schüler“, (1984), S. 8. Velber: Friedrich-Verlag.
- MEYER-DRAWE, K.: Illusionen von Autonomie. Kirchheim 1990.
- MUTH, J.: Schülersein als Beruf. Heidelberg 1966.
- NEILL, A.S.: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Reinbek 1969.
- NOHL, H.: Pädagogik aus 30 Jahren. Frankfurt a. M. 1949.
- OELKERS, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. München 1989 (a).
- OELKERS, J.: Seelenmorde in den Schulen. In: Pädagogik 5 (1989), S. 9–11 (b).
- REINERT, G./ZINNECKER, J. (Hrsg.): Schüler im Schulbetrieb. Reinbek 1978.
- RUMPF, H./DIEDERICH, J.: Lerner oder Menschen? In: Jahressheft „Schüler“ (1984), S. 33–36. Velber: Friedrich-Verlag.
- SCHLEIERMACHER, F.D.: Pädagogische Schriften, hrsg. v. E. WENIGER und Th. SCHULZE. Bd. 1. Frankfurt a. M. 1983.
- SCHONIG, B.: Rezensionen zu Oelkers Reformpädagogik. Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 22 (1991), S. 79–82.
- SEYDEL, O.: Miteinander leben und lernen. In: Pädagogik 5 (1989), S. 12–15.
- STROSS, A.M.: Ich-Identität zwischen Fiktion und Konstruktion. Berlin 1991.
- TENORTH, H.-E.: Laute Klage, stiller Sieg. Über die Unaufmerksamkeit der Pädagogik in der Moderne. In: BENNER, D./LENZEN, D./OTTO, H.-U.: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Weinheim /Baasel 1992. 29. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 129–139.
- ULLRICH, H.: Die Reformpädagogik – Modernisierung der Erziehung oder Weg aus der Moderne? In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 893–918.
- WEBER, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen 1925.

*Anschrift des Autors*

Prof. Konrad Wünsche, Technische Universität Berlin, Institut für Erziehung, Franklinstr. 28/29, W-1000 Berlin 10